

# Sobre a definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal: reflexão centrada nas aprendizagens de carácter linguístico

## *On the definition of learning standards for preschool education in Portugal: reflection centered on language and literacy standards*

Íris Susana Pires Pereira<sup>1</sup>

### Resumo

Neste texto, discute-se a recente definição das metas de aprendizagem para a educação pré-escolar em Portugal, avaliando em particular o teor das metas de aprendizagem de carácter linguístico. O principal argumento que se defende é o de que assim se inicia uma ênfase curricular na educação pré-escolar - que se traduz, no domínio específico da linguagem oral e abordagem à escrita, na definição de um conjunto de metas conceptualmente frágeis, restritivas, em diversos casos, local e globalmente incoerentes com outros documentos que regulam este nível educativo.

**Palavras-chave:** Educação pré-escolar. Linguagem escrita. Linguagem oral. Metas de aprendizagem.

### Abstract

*The recent definition of learning standards for pre-school education in Portugal is discussed in this essay, which evaluates in particular the contents of the learning standards for language education. The main argument is that this definition introduces a curricular emphasis to pre-school education, representing, for language and literacy education, the definition of a set of goals that are conceptually fragile, restricted and, in several cases, locally and globally incoherent with other documents that regulate this educational level.*

**Keywords:** Pre-school education. Written language. Oral language. Learning standards.

### Introdução

O esforço político que, desde há mais de duas décadas, tem sido feito para melhorar a qualidade da educação na infância em Portugal é

notável. Depois de um longo período em que as preocupações com a educação pré-escolar tinham sido inexistentes ou meramente rudimentares (Vasconcelos, 2000), foi iniciado em 1996 um Programa para o Desenvolvimento da Educação

---

<sup>1</sup> Professora Doutora, Universidade do Minho, Instituto da Educação, Centro de Investigação em Educação, Departamento de Estudos Integrados em Literacia, Didática e Supervisão. *Campus* de Gualtar, 4710-057, Braga, Portugal. E-mail: <iris@ie.uminho.pt>.

Pré-Escolar (Portugal, 1996), que conduziu, em 1997, à definição de uma Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar. Nesse texto oficializou-se, pela primeira vez, a ideia de que a educação pré-escolar é “o primeiro passo na Educação Básica”, que em Portugal vai dos 3 aos 6 anos (Portugal, 1997a, p.670).

Esta lei abriu caminho a inúmeras iniciativas com grande repercussão na educação pré-escolar em Portugal. Deu origem, por exemplo, à expansão das redes de pré-escolas estatais (Vasconcelos, 2008) e abriu caminho a uma preocupação séria com a profissionalidade docente dos educadores de infância. Ainda em 1997, o governo determinou que a formação académica destes profissionais passasse a ser de nível universitário, iniciando simultaneamente um programa que encorajou os educadores em exercício a elevar as suas qualificações (constituídas por um diploma de 3 anos) para o nível de 4 anos, equivalente ao universitário.

No mesmo ano, foram publicadas em Portugal as “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*” (Portugal, 1997b). Estas orientações clarificam o entendimento da educação pré-escolar como “o primeiro passo na Educação Básica”, tendo determinado uma mudança profunda na concepção da Pedagogia da educação pré-escolar em Portugal. Trata-se de um documento, ainda em vigor, cujo conteúdo está em sintonia com os princípios e finalidades de aprendizagem de pendor socioconstrutivista (Hohmann & Weikart, 2002), estabelecendo, para Portugal, o mesmo tipo de concepção curricular assumida em muitos outros países (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2001, 2006).

Com efeito, nas *Orientações Curriculares* a educação pré-escolar é assumida como uma fase educativa em que as crianças constroem disposições gerais, como, por exemplo: “[...] *physical and motor development; socio-emotional development; personal and social skills; artistic and cultural development; and authentic (through lived situations) approaches to literacy, number and science thinking*” (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.63).

Estabelece-se que estas conquistas devem ser promovidas através de uma Pedagogia claramente centrada nas crianças, reconhecendo-as como agentes da construção da sua própria aprendizagem e respeitando as estratégias que naturalmente mobilizam nesse processo: o jogo, a aprendizagem pela ação, a expressão através diversos meios para além do constituído pela própria linguagem verbal, a aprendizagem social e pesquisa informal, ainda que intensa, sobre assuntos do seu interesse pessoal (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006). Assim, as orientações curriculares, gerais e amplas, vieram estabelecer, como principal finalidade da educação pré-escolar em Portugal, a promoção da autonomia das crianças e do seu interesse pela aprendizagem, isto é, o desenvolvimento de “*a desire and curiosity for learning, and confidence in their own learning, rather than achieving a pre-specified level of knowledge and proficiency*” (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.60).

A linguagem oral e a linguagem escrita foram claramente identificadas nas *Orientações Curriculares* como saberes em construção nas e pelas crianças e como áreas de intervenção intencional pelos educadores. A facilitação da emergência, em crianças em idade pré-escolar, de saberes informais acerca da linguagem escrita configurou, em particular, uma mudança muito significativa na concepção da educação linguística em contextos pré-escolares, dado que, até então, tinha prevalecido a ideia de que esse não era âmbito de desenvolvimento das crianças antes do início da aprendizagem formal (Dionísio & Pereira, 2006).

A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral tem tido até agora uma importância fundamental na educação pré-escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só deveriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (Portugal, 1997b, p.67).

Esta mudança significou a oficialização, para a educação pré-escolar, do paradigma teórico da

*literacia emergente* (Pereira, 2012), o que, como o mesmo documento esclarece, consiste no entendimento de que:

Ao fazer, neste domínio, referência à abordagem à escrita pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contatar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e 'clássica' à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita (Portugal, 1997b, p.65).

Este esforço político foi retomado com força em 2008 com a publicação de diversos textos destinados aos educadores de infância, com a finalidade de melhorar o seu entendimento daquelas orientações e sustentar teoricamente as suas decisões curriculares. Dois desses textos estão dedicados à linguagem, um à linguagem oral e consciência linguística (Sim-Sim *et al.*, 2008) e outro à descoberta da escrita (Mata, 2008). A referência a este último texto é particularmente pertinente para a presente discussão. Apesar de longo, o seguinte excerto é especialmente relevante porque "materializa" claramente as finalidades e os procedimentos pedagógicos gerais estabelecidos pelas *Orientações curriculares* e também mostra a inadequação da fixação de metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, no caso, para as aprendizagens relacionadas com a escrita:

Ao longo do pré-escolar as crianças vão progredindo nas suas conceptualizações, sendo esta progressão resultante das oportunidades que tiveram de interagir com o escrito, de experimentar, de refletir, dos apoios que tiveram e das respostas às questões que foram colocando [...]. Não existe uma etapa que todas tenham que atingir no pré-escolar; cada criança deve progredir dentro do que for possível. É de extrema importância respeitar as características conceptuais de cada um, e não tentar acelerar a sua progressão procurando saltar etapas e não respeitando o tempo e as oportunidades de que necessitam para irem evoluindo sem problemas, nem pressões, nem sobressaltos. Mais do que todas as crianças

atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa (Mata, 2008, p.43).

O comprometimento político com a educação linguística no nível pré-escolar não diminuiu com a definição, em 2010, das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* (Portugal, 2010). Contudo, o que aí é enunciado significa uma mudança significativa em todo o processo que vinha sendo configurado quer no que concerne à representação da natureza da educação pré-escolar, quer no que diz respeito ao domínio da educação linguística em particular. Este assunto merece uma análise atenta e detida, e este texto é um contributo para essa discussão.

Num primeiro momento, analisa-se o discurso em que nas *Metas de Aprendizagem* se constrói a identidade do nível educativo pré-escolar, procurando revelar a ambiguidade aí presente e mostrando como a essa ambiguidade subjaz o entendimento de que esta etapa é, na sua essência, uma fase de preparação para a educação escolar. Num segundo momento, discute-se mais pormenorizadamente o teor das metas da área da "linguagem oral e abordagem à escrita", procurando mostrar a existência de fragilidades conceptuais, de vazios inexplicáveis, bem como de incoerências nessas metas, entre essas e outras metas de outras áreas e entre o conteúdo dessas metas e o conteúdo de outros documentos oficiais.

Ao refletir sobre estes aspetos, a principal finalidade é a de fundamentar o argumento de que assim se está a iniciar um redirecionamento do entendimento da educação pré-escolar para um paradigma pedagógico que colide significativamente com a visão socioconstrutivista e que, muito particularmente ao nível da educação linguística, pode abrir caminho a uma reconfiguração conceptual muito pouco consistente.

### Sobre as assunções curriculares subjacentes às metas

O texto introdutório das *Metas de Aprendizagem* não é um discurso claro. São aí feitas afirmações consentâneas com uma pedagogia holística, como a assumida nas orientações curriculares, mas também são feitas afirmações que daí se distanciam muito significativamente. Por exemplo, aponta-se no sentido da mera possibilidade da consecução das metas: “Estas metas facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planejam processos, estratégias e modos de progressão de forma a que, ao entrarem para o 1º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens” (Portugal, 2010, *online*).

Afirma-se a desejabilidade de que as aprendizagens realizadas no nível educativo pré-escolar vão além das metas aí definidas: “Não se pretende, porém, que esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem, que podem e devem ser proporcionadas no jardim de infância e que exigem uma intervenção intencional do educador” (Portugal, 2010, *online*).

Afirma-se, ainda, que, sendo as aprendizagens definidas para cada área de conteúdo, “na prática dos jardins de infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas” (Portugal, 2010, *online*).

Todavia, a verdade é que nesse mesmo texto se ouve muito nitidamente uma voz prescritiva que é muito difícil de coadunar com as ideias socio-construtivistas de construção emergente e situada das aprendizagens. Por exemplo, afirma-se que as metas enunciam “as aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar; o que as crianças aprendem e devem saber no final da educação pré-escolar”, bem assim como a ideia de que esses saberes são “fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo”, e ainda que são para “todas as crianças” (Portugal, 2010, *online*, grifo nosso).

É assim possível aqui identificar um espaço de tensão conceptual preocupante. De uma ênfase

curricular na construção do “*foundation stage of lifelong learning*” (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.3), “*beyond preparation for school*” (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.138), isto é, de uma concepção da educação pré-escolar como um momento de iniciação das crianças no mundo da aprendizagem cultural pela “porta grande”, pela única via que faz sentido para esta faixa etária, que é uma via feita à medida, ao ritmo e ao gosto de quem começa esse percurso (Pereira, 2011a), passa-se para uma ênfase curricular em “*focused cognitive goals*” (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.30), um conjunto de aprendizagens pré-definidas, externas e externamente impostas às crianças, potencialmente distantes das suas individualidades cognitivas e emocionais e dos seus contextos de vida reais.

Esta última perspectiva pedagógica, que claramente escolariza a educação pré-escolar (Moss, 2011) é amplamente “*critiqued as unsuitable for children and how they learn*” (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.63), para além de (pelo menos, para já) ser incoerente com o fato de a educação pré-escolar em Portugal não ser de frequência obrigatória. Está, portanto, a assumir-se a educação pré-escolar como uma etapa educativa de preparação para a escola (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006), portanto a ela subordinada (Moss, 2011). Esta acaba sendo uma mudança inesperada, considerando os insistentes alertas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) a esse respeito. Por exemplo, no segundo relatório internacional sobre Educação Infantil elaborado por esta organização pode-se ler: “*Although it is important to have high expectations for children, including what they can know and do, too great an insistence on standards can undermine the quality of pedagogical work, that is, the relationships and pedagogical activities that support positive outcomes for children*” (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.212).

Aí se refere que, embora a definição de *expectations* acerca dos desenvolvimentos das crianças que frequentam a educação pré-escolar seja necessária, a insistência nas metas é potencialmente danosa para a concepção dos contextos de aprendizagem, que assim facilmente poderão deixar de ser emergentes, informais e singulares para passar a ser condicionados pela necessidade de efetiva consecução dessas metas. Para além da área de aprendizagem constituída pela “linguagem oral e abordagem à escrita”, as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* incluem as áreas do “Conhecimento do mundo”, “Expressões”, “Formação pessoal e social”, “Matemática” e “Tecnologias de informação e comunicação”, perfazendo um total de 200 metas, o que está longe de constituir *some structuring of learning and clear pedagogical aims*, que a OCDE recomenda: “*What seems important is that, on the one hand, the natural learning strategies of young children should be respected, and on the other, that some structuring of learning and clear pedagogical aims be, formulated and implemented*” (Organisation de Coopération et de Développement Économiques, 2006, p.265).

Não querendo abrir mão de alguns aspetos centrais da pedagogia de infância de pendor socioconstrutivista, mas deixando-se trair pelo afã regulador das aprendizagens, o discurso que enquadra as metas acaba, como se percebe, por ser apenas aparentemente consistente. Quando se avança na leitura desse mesmo documento e se analisa o conteúdo das metas da área da “linguagem oral e abordagem à escrita”, percebe-se que, à potencial perda pedagógica que esse documento encerra, se juntam outras perdas conceptuais, muito mais significativas que os poucos ganhos aí enunciados.

### **Sobre a linguagem oral e a linguagem escrita nas metas**

*Ganhos:* Entre os quatro domínios de aprendizagem linguística que são identificados na área da “linguagem oral e abordagem à escrita”, destaca-

-se o da “Consciência fonológica”. A identificação deste domínio de aprendizagens é o aspeto mais positivo das metas de aprendizagem de carácter linguístico (Pereira, 2011a). Com efeito, a capacidade de refletir deliberadamente sobre as unidades sonoras que constituem a língua é uma das aprendizagens linguísticas mais importantes no momento da iniciação formal na aprendizagem da linguagem escrita, dada a relação existente entre a dimensão sonora da língua e o código de representação escrita usado na nossa cultura (Freitas *et al.*, 2008; Sim-Sim *et al.*, 2008).

Apesar disso, ou melhor dizendo, para além disso, muitas das 36 metas de aprendizagem de natureza linguística suscitam um ou outro tipo de comentário menos positivo, incluindo as sete definidas para o domínio da “Consciência fonológica”. Há, no geral e para além de falta de rigor na definição dos domínios e metas de aprendizagem, perdas conceptuais referentes às aprendizagens linguísticas que ficam claras quando se toma em consideração as *Orientações Curriculares*, e uma falta de coerência com outras áreas de conteúdo dessas *Metas*, assim como com o conteúdo de outros documentos oficiais relevantes.

*Fragilidades conceptuais e incoerências:* A consciência silábica é uma destreza linguística que as crianças e pessoas não escolarizadas (Morais, 1997) facilmente adquirem, dada a facilidade de acesso mental a essa unidade sonora (Bertoncini & Mehler, 1981), mas não constitui, em si mesma, a finalidade última no âmbito das aprendizagens referentes à consciência fonológica, pelo menos no nosso contexto cultural (Blevins, 1998; Adams *et al.*, 2006; Freitas *et al.*, 2008).

A consciência silábica é, na verdade, um patamar de segurança importante para ajudar as crianças a desenvolver a capacidade de começarem a se desprender da língua enquanto veículo de comunicação e, assim, começarem a prestar atenção deliberada às suas unidades sonoras constituintes, sobretudo aos sons. A finalidade que se associa ao trabalho de consciência fonológica nos nossos contextos escolares é, justamente, a de

desenvolver a consciência dos sons, pois é a identificação dessas unidades abstratas que é necessária para o correto entendimento do funcionamento do princípio alfabético de escrita e, portanto, para as aprendizagens formais relacionadas com o código, a iniciar na escola.

A investigação tem mostrado a importância efetiva da capacidade de identificar os sons no momento de começar formalmente a aprender as letras (Alves Martins, 1996; Viana, 2002) e também tem mostrado como as crianças em idade pré-escolar de fato constroem saberes a esse respeito quando devidamente apoiadas pelos adultos (Weisz, 1999; Viana, 2002; Sim-Sim *et al.*, 2008). É, pois, surpreendente que, no domínio da consciência fonológica, as metas de aprendizagem definidas incidam (quase) exclusivamente na unidade sonora constituída pela sílaba.

A centralidade dada à consciência silábica no domínio da “Consciência fonológica” acaba por ser explicitamente incoerente com o que se estabelece em outros domínios desta área de aprendizagens. Por exemplo, no domínio do “Conhecimento das convenções gráficas”, afirma-se que (meta 20): “No final da educação pré-escolar, a criança sabe que as letras correspondem a sons (i.e., princípio alfabético)”. E, ainda que o conteúdo da meta 4 do domínio da “consciência fonológica” aponte no sentido do desenvolvimento da consciência dos sons que constituem as sílabas: “No final da educação pré-escolar, a criança reconstrói sílabas por agregação de sons da fala (fonemas)” (Portugal, 2010, *online*), isso não é de todo suficiente para a emergência dessa capacidade, porque o desenvolvimento da consciência fonêmica exige um tipo de trabalho específico que não se pode limitar ao exercício de reconstrução silábica aí implicado (Blevins, 1998; Adams *et al.*, 2006; Freitas *et al.*, 2008).

Neste contexto, é também muito pertinente a referência ao conteúdo da meta 14 do domínio “Reconhecimento e escrita de palavras”, por causa da apenas aparente relação que tem com o que se acaba de comentar. Nessa meta estabelece-se que: “No final da educação pré-escolar, a criança produz

escrita silábica (e.g.: para gato; para bota)”, o que, para um leitor mais incauto (que podem ser os pais, a quem as metas também são explicitamente dirigidas), pode ser facilmente relacionável com o teor essencialmente silábico do domínio da consciência fonológica (Portugal, 2010, *online*). Contudo, essa associação tem pilares frágeis na medida em que apenas existe na cabeça dos adultos escolarizados e não conhecedores dos estudos psicogenéticos da linguagem escrita (Ferreiro & Teberosky, 1986; Weisz, 1999). Mas as crianças não pensam assim.

Com efeito, se é verdade que muito cedo as crianças começam a dividir oralmente as palavras em bocadinhos silábicos e que o podem fazer de forma intuitiva, não é verdade que essa capacidade de imediato se transfira para a representação escrita dessas mesmas palavras, ou, pelo menos, que haja algum tipo de relação previsível entre ambos os tipos de aprendizagem. Uma criança pode chegar a desenvolver uma determinada consciência fonêmica sem necessariamente relacionar essa conquista com os saberes que vai construindo sobre o que é representado pela escrita, podendo continuar a pensar que a escrita não tem nada a ver com a oralidade.

No quarto domínio definido na área das aprendizagens linguísticas, o da “Compreensão de discursos orais e interação verbal”, é possível detectar outras formulações igualmente questionáveis. O conteúdo desse domínio incide, sobretudo, nas aprendizagens referentes ao desenvolvimento da capacidade discursiva das crianças, isto é, no desenvolvimento da capacidade de usar a linguagem em situações de comunicação (cf. metas 26 a 36). Contudo, o que aí se diz sobre o desenvolvimento desses desempenhos é restrito, sendo isso sobretudo evidente quando considerado o conteúdo das metas das restantes áreas.

O principal problema na formulação das metas desse domínio tem que ver com o fato de, durante a educação pré-escolar, a dimensão discursiva da linguagem ser uma capacidade em desenvolvimento e, simultaneamente, instrumento fundamental de construção social e de comu-

nicação (ou sedimentação) das aprendizagens realizadas nas restantes áreas (Vygotsky, 1979, 1995; Niza, 1998; Pereira, 2010). É possível afirmar que este fato crucial foi perdido de vista na elaboração das metas de aprendizagem.

O principal desempenho discursivo iniciado durante o período pré-escolar é o constituído pelo diálogo. E, de fato, é interessante notar uma preocupação por contemplar tanto o desempenho da criança como locutor como receptor que coopera na continuação dos tópicos iniciados por outrem numa conversa (Sim-Sim *et al.*, 2008). Estranha-se, porém, que seja incluído apenas um tipo de aprendizagem referente ao conjunto de condições que regulam o uso da língua nas situações de diálogo, nomeadamente o de (meta 33): “iniciar o diálogo, introduzindo um tópico e mudando de tópico” (Portugal, 2010, *online*). Além desta, muitas outras aprendizagens pragmáticas há para se realizar no âmbito do desenvolvimento da conversa, mais tardias e, para muitas crianças, muito dependentes da vivência das experiências sociais escolares intencionais (Aukrust, 2004; Villiers, 2004; Hage *et al.*, 2007): o controle da tomada de palavra (ou de turno/a vez), o evitar das sobreposições e interrupções, a capacidade de se ajustar a diferentes contextos (situações e interlocutores). Estas aprendizagens não são consideradas nestas metas, mas algumas são assumidas no domínio “Cooperação” das metas de aprendizagem definidas na área de conteúdo *Formação pessoal e social*, no qual, por exemplo, se pode ler que (meta 17): “No final da educação pré-escolar, a criança dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir” (Portugal, 2010, *online*).

Do mesmo modo se estranha que ainda no domínio “Compreensão de discursos orais e interação verbal” apenas sejam incluídas “ações” que a criança pode realizar em diálogo com os outros e que são adquiridas relativamente cedo, nomeadamente a de fazer perguntas e responder (meta 26) “demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente” (Portugal, 2010, *online*); e a

de questionar (meta 27) “para obter informação sobre algo que lhe interessa” (Portugal, 2010, *online*). Contudo, nos conteúdos de metas de outras áreas de aprendizagem encontram-se enunciados desempenhos linguísticos que implicam ações linguísticas dialógicas muito mais complexas do que as explicitadas nas metas de natureza especificamente linguística. Por exemplo, na área de conteúdo “Formação pessoal e social” (Portugal, 2010, *online*), pode-se ler:

Meta Final 19 - No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros;

Meta Final 20 - No final da educação pré-escolar, a criança participa na planificação de atividades e de projeto individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns;

Meta Final 22 - No final da educação pré-escolar, a criança avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar;

Meta Final 25 - No final da educação pré-escolar, a criança, perante opiniões e perspectivas diferentes da sua, escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas;

Meta Final 26 - No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões, culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus.

Na área das “Expressões”, também se encontram metas de aprendizagem deste teor. Por exemplo, no domínio da “Expressão dramática desenvolvimento da capacidade da expressão e comunicação”, pode-se ler que, (meta 15) “No final da educação pré-escolar, a criança expõe e discute ideias e propõe soluções para desafios criativos, em contexto de faz-de-conta ou de representação”, e

que (meta 16) “participa no planejamento (inventariação de tarefas e materiais [...]), no desenvolvimento (assunção de funções, que não se restringem à representação em cena) e na avaliação de projetos de teatro” (Portugal, 2010, *online*).

A aprendizagem nesta e em outras áreas é, pois, fundamentada numa capacidade dialógica amadurecida, na capacidade de construir uma mensagem com o contributo de mais do que um locutor, e a sua evocação nesta discussão visa mostrar como é pobre o entendimento do tipo de aprendizagens previstas no domínio e compreensão de discursos orais e interação verbal.

É ainda interessante verificar como, no mesmo domínio linguístico, se incluem ainda outras 4 metas de aprendizagem (da 28 à 31) que dizem respeito a ações linguísticas de natureza não dialógica, isto é, a desempenhos em que um único locutor constrói sozinho todo o teor da mensagem: “relata e recria experiências e papéis”; “descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens”; “reconta narrativas ouvidas ler”; e “descreve pessoas, objetos e ações” (Portugal, 2010, *online*).

Contudo, é difícil entender o fato de se listarem, no âmbito do domínio discursivo, tão poucas metas de natureza “monológica”, já que a familiarização das crianças em idade pré-escolar com essas capacidades, para elas naturalmente mais tardias porque são próprias de gêneros textuais de mundos culturais mais especializados, é muito importante para assumir as novas capacidades discursivas exigidas, por exemplo, na construção das aprendizagens escolares (Mercer, 1995; Hasan, 2001; Williams, 2001). E, novamente, encontram-se, nos conteúdos das metas de outras áreas, muitos desempenhos discursivos “monológicos” não só mais elaborados, como também mais vastos. Organizar, classificar, justificar, relacionar, explicar; comparar; expor; expressar (necessidades, emoções, sentimentos, juízos, avaliações, opiniões, comentários, posicionamentos pessoais); analisar, comprometer-se, pesquisar e comunicar [...] são alguns exemplos dessas ações linguísticas dispersas por

todas as restantes áreas de conteúdo das *Metas de Aprendizagem*.

Entre o conteúdo das metas de tipo discursivo do domínio “Compreensão de discursos orais e interação verbal” e o das restantes áreas parece, portanto, haver uma descontinuidade que não é, uma vez mais, nada abonatória da formulação das próprias metas. O fato de essas capacidades linguísticas surgirem em ação em outras áreas acaba por mostrar que podem efetivamente ser iniciadas na educação pré-escolar, mas os educadores necessitariam de sinais claros sobre a necessidade da promoção intencional desses desenvolvimentos através, por exemplo, de uma sistematização clara e representativa de capacidades discursivas em desenvolvimento em idade pré-escolar na própria área de aprendizagens referente à linguagem. A sua inexistência não favorece o entendimento, por parte dos educadores, de que o instrumento transversal de construção de aprendizagens nessas outras áreas ainda está em desenvolvimento e que encontrará, no âmbito das atividades realizadas nessas outras áreas, o seu contexto idóneo de promoção intencional, o que, de resto, também mostraria aos educadores como realizar a desejada construção articulada dos saberes.

*Vazios e perdas:* A leitura da última meta do domínio “Compreensão de discursos orais e interação verbal” (“No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções” (Portugal, 2010, *online*)) leva inevitavelmente a pensar num aspecto estranhamente oculto na definição das *Metas de Aprendizagem*. Diz respeito ao desenvolvimento da competência fonológica das crianças em idade pré-escolar. Vale a pena lembrar o que no texto das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Portugal, 1997b) se diz acerca desta mesma aprendizagem.

Nesse outro texto, para além de estar associada à facilitação do desenvolvimento da “competência metalinguística”, a referência ao desenvolvimento da capacidade de rimar e recitar poemas e canções está também associada ao



desenvolvimento da “clareza da articulação”. A evocação deste aspeto é suficiente para recordar que, para além de todos os desenvolvimentos culturais associados à linguagem que se querem promover no nível educativo pré-escolar, não se pode perder de vista que durante esta faixa etária está também em desenvolvimento a capacidade linguística biologicamente determinada. Portanto e em particular, faria todo sentido especificar, nas metas de aprendizagem linguística para o nível pré-escolar, os desenvolvimentos naturais referentes ao domínio fonológico da competência linguística das crianças. Tratar-se-ia de ajudar os educadores a perceber a necessidade de intervir para estabilizar, durante o período crítico (natural) do seu desenvolvimento, um componente da competência linguística que é necessário mobilizar em muitas das aprendizagens culturais acima comentadas (Lenneberg, 1967; Lentin, 1981; Pereira, 2011b). Todavia, nada neste domínio lembra o educador a esse respeito.

É ainda possível identificar nas *Metas* um outro vazio conceptual. Um dos conteúdos contemplados no domínio do “Conhecimento das convenções gráficas” pode ser categorizado como sendo relacionado com o conhecimento da funcionalidade da linguagem escrita (meta 24): “No final da educação pré-escolar, a criança usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos (e.g.: fazer listagens; enviar mensagens; escrever histórias)” (Portugal, 2010, *online*).

Para além da evidente incoerência que aqui se nota entre a designação do domínio e o conteúdo desta meta, a verdade é que essa é a única evidência de um conjunto de aprendizagens que Mata (2008) concebe como motor prático do desenvolvimento, para as crianças em idade pré-escolar, de um projeto de aprendizagem de literacia para a sua vida:

[um projeto pessoal de leitor] caracteriza-se pelo modo como as crianças dão sentido à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo visível pelo facto de conseguirem atribuir várias razões funcionais para essa aprendizagem (por

exemplo, para ler histórias, cartas, as legendas dos filmes, revistas) [...]. Pode, então, considerar-se que ele resulta de uma interiorização pela criança das finalidades da escrita, conseguindo, desse modo, dar sentido ao processo de aprendizagem, pois tem razões pessoais que justificam o seu envolvimento nessa aprendizagem (Mata, 2008, p.16).

Tendo isso em consideração, pode assumir-se que teria sido pertinente criar nas *Metas de Aprendizagem* um domínio especificamente dedicado às aprendizagens referentes aos “Mundos de literacia”, reunindo subconjuntos de aprendizagens informais sobre os mundos de funcionamento da linguagem escrita, nomeadamente sobre as mais diversas situações de literacia (contextos de construção de significados em que se usa o código escrito para ler e escrever ou a oralidade para escutar e falar de uma maneira especializada, “diferente” daquela que se escuta e usa em situações familiares) e sobre suportes implicados nessas práticas (livros, mapas variados, panfletos, jornais, *placards* variados, folhas de registro, revistas, embalagens de produtos, ecrã de computador etc.).

Através da análise do domínio do “Conhecimento das convenções gráficas” detecta-se ainda a falta de um outro domínio muito importante nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Novamente são aí estranhamente reunidas duas metas que nada têm que ver com questões gráficas, apontando antes para os processos de construção de significado especificamente ativados na leitura e na escrita de textos.

Este vazio é especialmente preocupante. Por um lado, porque está muito longe de ser suficiente considerar que os processos de adivinhação contextual, antecipação ou previsão constituem todos os processos de construção de significado pela leitura ou mesmo os únicos sobre os quais as crianças em idade pré-escolar podem construir aprendizagens informais através da sua participação em atividades relevantes preparadas pelos educadores (Giasson, 1993; Pereira, 2003; Irwin, 2006). Mas esses são os únicos processos referidos e, ainda por cima, no domínio do “Conhecimento das convenções

gráficas”: Meta Final 19 - “No final da educação pré-escolar, a criança atribui significado à escrita em contexto”; e Meta Final 23 - “No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações” (Portugal, 2010, *online*).

Por outro, porque não se faz qualquer referência aos processos de construção de significado ativados na escrita de textos, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão dos textos escritos (Bereiter & Scardimalia, 1987; Barbeiro & Pereira, 2007). Curiosamente, nas *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (Portugal, 1997b) faz-se referência explícita à desejabilidade da iniciação das crianças em idade pré-escolar nesses processos. Embora se possa argumentar que o que aí os educadores de infância encontram acerca dos processos de leitura e escrita seja insuficiente, o seu apagamento neste novo texto oficial constitui um recuo conceptual muito considerável:

Na leitura de uma história o educador pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer o que trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir (Portugal, 1997b, p.70);

Procurar com as crianças informações em livros, cujo texto o educador vai lendo e comentando de forma a que as crianças interpretem o sentido, retirem as ideias fundamentais e reconstruam a informação, e também ler notícias num jornal, consultar um dicionário (Portugal, 1997b, p.71);

A leitura que o educador faz para as crianças, ajudando-as a contactar e interpretar diferentes tipos de texto escrito, tem como complemento a escrita que é realizada com as crianças; ao ver o educador a escrever, a criança compreende melhor como e para que se escreve. Registrar o que as crianças dizem e contam, [...] o que se pretende fazer ou o que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita. Estas diversas formas de contacto e utilização da escrita podem ainda passar pela [...] realização de cartazes informativos cujo conteúdo é construído em conjunto (Portugal, 1997b, p.71).

As práticas de construção de significado através da leitura e da escrita de texto constituem “experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas” (Niza, 1998, p.141) que constantemente se concretizam e simulam (no bom sentido da palavra) no nível educativo pré-escolar.

A existência de espaços como as bibliotecas e o cantinho da escrita; de tempos dedicados à leitura e interação à volta de um conto lido; de registro escrito da realização de experiências; ou da participação na escrita de um aviso a enviar para casa, entre tantas outras, traduz-se num conjunto de práticas de construção de significado amplamente enraizadas nas salas de educação pré-escolar. Implica a ativação de procedimentos específicos transversais às dinâmicas de aprendizagem no 1º ciclo, e é muito pouco provável que as crianças não construam aprendizagens referentes a estes procedimentos decorrentes da sua participação ativa nessas situações. Não é descabido assumir que a sua não explicitação nas *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* não constituirá um perigo para os educadores de infância que já realizam a iniciação das crianças nessas experiências; todavia, o que nas metas (não) se diz a esse respeito não contribui para que todos os educadores possam, de fato, fazê-lo nem que o façam da melhor maneira.

## Conclusão

O principal argumento que se defende neste texto é o de que está para iniciar em Portugal um redirecionamento inesperado do entendimento da Educação de Infância, com repercussões ao nível da concepção da educação pré-escolar em geral, bem assim como ao nível da concepção das aprendizagens em áreas específicas da educação pré-escolar.

As metas definidas estão claramente desenhadas com base no entendimento da educação pré-escolar como uma etapa de preparação para a escola, o que acarreta o risco de assim se modelar as

experiências escolares das crianças para se atingirem determinados objetivos, em vez de se orientar a construção de contextos em que sejam as próprias crianças a dar forma às aprendizagens previstas, tal como esperaria à luz das teorias socioconstrutivistas da aprendizagem. Neste contexto, que é claramente um contexto de perda pedagógica face ao que tinha sido iniciado pelas *Orientações Curriculares* em 1997, a definição de um conjunto de metas conceptualmente frágeis, restritivas e, em diversos casos, local e globalmente incoerentes com outros documentos, como é o caso das metas da área da aprendizagem linguística, leva a interrogar a qualidade futura da Educação de Infância (também) a este nível.

Não parece exagerado afirmar que o redirecionamento pedagógico iniciado pela definição das *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar* significa, pelo menos nos aspetos analisados, um claro retrocesso na cultura da Educação de Infância em Portugal. É possível assumir que se esteja perante o início da construção de um quadro de subordinação geral da educação pré-escolar ao ensino formal, fruto da pressão política que (abertamente) atua em nome do sucesso das crianças nesse nível escolar futuro (embora veladamente em nome dos seus próprios interesses económicos, dado que assim cedo se começa a controlar a construção dos cidadãos que deseja ter), mas não em nome dos interesses e das experiências das próprias crianças. E, no caso da educação de carácter linguístico, junta-se a esta perda geral um conjunto significativo de perdas conceptuais, como se procurou mostrar.

Uma forma de contrariar esta força colonizadora (autista face às concepções e práticas já estabelecidas) poderia vir da ação pedagógica dos educadores de infância, dado o investimento que tem sido feito na sua formação profissional em Portugal à luz dos modelos holísticos. Contudo, há que admitir que um tal posicionamento profissional, crítico e emancipado, estará, também ele, seriamente condicionado pela crescente preocupação política com a avaliação do desempenho

docente, quer dizer, pelo controle feito sobre a própria ação dos educadores, cuja avaliação naturalmente não deixará de ter as *Metas de Aprendizagem* como referencial imediato. Na verdade, é também a profissionalidade docente que começa a estar em causa, dado que, neste caso e cada vez mais, parece estar a perder traços críticos da sua identidade (a de *educador*) e a ter de assumir traços de uma outra identidade profissional (a de *professor*). Esse é um tópico de indagação que extravasa o deste texto.

Uma outra forma de contrariar essa força seria a de iniciar um movimento colonizador em sentido contrário, criando outro tipo de encontro entre a educação pré-escolar e a escolar, mais consentâneo com perspectivas curriculares escolares pensadas para preparar, de fato, os futuros cidadãos para a aprendizagem ao longo da vida globalizada, com uma atenção mais detida na formulação da qualidade das aprendizagens idealizadas. Alguns países já experimentaram este caminho alternativo. Parece, pois, não ser um esforço político utópico.

## Referências

- Adams, M.J. et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Alves Martins, M. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA, 1996.
- Aukrust, V.G. Talk about with young children: pragmatic socialization in two communities in Norway and the US. *Child Language*, v.31, n.1, p.177-201, 2004.
- Barbeiro, L.F.; Pereira, L.A. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: PNEP, 2007.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum, 1987.
- Bertoncini, J.; Mehler, J. Syllables as units in infants speech behavior. *Infant Behavior and Development*, v.4, n.3, p.247-260, 1981.
- Blevins, W. *Phonemic awareness activities for early reading success (Grades K-2)*. New York: Scholastic Teaching Resources, 1998.
- Dionísio, M.L.; Pereira, Í.S.P. A educação pré-escolar em Portugal: concepções oficiais, investigação e práticas. *Perspectiva*, v.24, n.2, p.597-622, 2006.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

- Freitas, M.J.; Alves, D.; Costa, T. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: PNEP, 2008.
- Giasson, J. *A compreensão na leitura*. Porto: ASA, 1993.
- Hage, S.R.V. et al. Análise do perfil das habilidades pragmáticas em crianças pequenas normais. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v.19, n.1, p.49-58, 2007.
- Hasan, R. The ontogenesis of decontextualized language: some achievements of classification and framing. In: Morais, A. et al. (Ed.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang Publishing, 2001. p.47-79.
- Hohmann, M.; Weikart, D. *Educating young children: active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti: Scope Press, 2002.
- Irwin, J. *Teaching reading comprehension processes*. 3rd.ed. Boston: Allyn & Bacon, 2006.
- Lenneberg, E. *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons, 1967.
- Lentin, L. *A criança e a linguagem oral: ensinar a falar onde? quando? como?* Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- Mata, L. *A descoberta da escrita*. Lisboa: DGIDC, 2008.
- Mercer, N. *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.
- Morais, J. *A arte de ler*. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.
- Moss, P. Qual o futuro da relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, v.41, n.142, p.142-159, 2011.
- Niza, S. O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1998. p.137-159.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. *Starting strong I: early childhood education and care*. Paris: OECD, 2001.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques. *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: OECD, 2006.
- Pereira, Í.S.P. Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura? In: Viana, F.; Martins, M.; Coquet, E. (Coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. p.43-48.
- Pereira, Í.S.P. (Coord.). *O ensino do português no 1º ciclo do ensino básico: construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2010.
- Pereira, Í.S.P. Contributos para uma discussão das metas de aprendizagem (linguística) para a educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, n.92, p.55-65, 2011a.
- Pereira, Í.S.P. On the current Portuguese official framework for pre-school education. In: European Conference on Reading, 17., 2011, Mons, Belgium. *Proceedings...* Mons, Belgium: ABLF, 2011b.
- Pereira, Í.S.P. Language education in the pre-school years: learning about teachers' learning through an in-service program. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 2012. (in press).
- Portugal. Ministério da Educação. *Plano para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.
- Portugal. Lei nº 5, de 10 de fevereiro de 1997. Quadro para a educação pré-escolar. *Diário da República*, 10 fev. 1997a. Série 1A, p.670.
- Portugal. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 1997b.
- Portugal. Ministério da Educação. *Metas de aprendizagem*. 2010. Disponível em: <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/>>. Acesso em: 10 mar. 2012.
- Sim-Sim, I.; Silva, A.C.; Nunes, C. *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: DGIDC, 2008.
- Vasconcelos, T. Educação de infância e promoção da coesão social. In: Alarcão, I. (Coord.). *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p.141-175.
- Vasconcelos, T. Educação de infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de pos-modernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.15, n.22, 2000. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>>. Acesso em: set. 2010.
- Viana, F. *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- Villiers, P. Assessing pragmatic skills in elicited production. *Semin Speech Language*, v.25, n.1, p.57-71, 2004.
- Vygotsky, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- Vygotsky, L. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- Weisz, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1999.
- Williams, G. Literacy pedagogy prior to schooling: relations between social positioning and semantic variation. In: Morais, A. et al. (Ed.). *Towards a sociology of pedagogy: the contribution of Basil Bernstein to research*. New York: Peter Lang Publishing, 2001. p.17-45.

Recebido em 21/3/2012, reapresentado em 24/5/2012 e aceito para publicação em 24/5/2012.